

Pelcz Katalin<sup>1</sup> – Szita Szilvia<sup>2</sup>

# HATÉKONY PROJEKTMUNKA TANTERMEN INNEN ÉS TÚL

## Abstract

This article presents the structural framework for projects designed by the *MagyarOK* Teaching Team at the University of Pécs (Hungary) to connect language learning inside and outside the classroom. The presentation is based on the example of a guided walk through Siklós Castle. After a brief summary of the theoretical background, we suggest a possible methodology to build up a program that takes the guidelines of project-based and experience-based learning on board and offers different tasks for each language level. The goal of the program is to create a well-defined, stimulating language learning environment outside the classroom as well as to ensure the continuity between learning in- and outside the classroom.

**Keywords:** *project-based learning, experience-based learning, learning outside the classroom, project work, continuity between learning in and outside the classroom*

**Kulcsszavak:** *projekt-alapú és élményalapú tanulás, az osztálytermen kívüli tanulás, tantermi és tantermen kívüli tanítás egymást erősítő felépítése, folyamatossága*

## 1. Bevezetés

*Meggyőződésünk, hogy a hatékony és élvezetes nyelvtanulás egyik kulcsa, ha a célnyelvet elsajátításának minden fázisában úgy használjuk, mint bármely másik nyelvet: új információ megszerzésére és továbbadására, valamint a másokkal való értelmes és eredményes kommunikációra. Ez a mondat összegzi a MagyarOK módszertani szemléletének legfontosabb elemeit. Módszertani eszköztárunkat, tananyagainkat ennek jegyében fejlesztjük, ez a tézismondat munkál bennünk akkor is, amikor nemcsak az osztálytermen belüli munkán túl olyan programokat állítunk össze, melyek az osztálytermen kívül is biztosítani tudják a hatékony, eredményes inger- és élménygazdag tanulási közeget.*

---

<sup>1</sup> Pelcz Katalin PhD, Pécsi Tudományegyetem; pelcz.kata@pte.hu

<sup>2</sup> Szita Szilvia, Hága/Hollandia; szilvia@magyarora.com

## 2. A nyelvtanulási környezet definiálása

### 2.1. A tantermi környezetről

A tanulás természetes és sok szempontból vizsgált helyszíne a tanterem, ahol a nyelvtanulási folyamat során a diák relatív ingerszegény környezetben érthet meg nyelvi tartalmakat a nyelvtanár vezetésével, aki optimális esetben tudja, hogy a tanulás adott pillanatában mire is lehet szüksége a tanulónak. Megértően kezeli a kommunikációs gátakat, legyenek azok nyelvi vagy kulturális alapúak. Autoriter személy, bármilyen tanári pozícióból is adja át az ismereteket vagy irányítja az ismeretszerzést. Ha az osztálytermet mint helyszínt vizsgáljuk (vö. Babad 1993), az ingerszegénység, vagy a célzott ingerek alkalmazása nem negatívum, mivel így az oktatónak módjában áll a kontextus alakítása, és egyéb ingerek nem terelik el a diák figyelmét.

Felnőtt nyelvtanulók számára szükséges az osztálytermi tanulási környezet, melynek jól körülhatárolható funkciója van. Ebben a környezetben ért meg a nyelvtanuló számos nyelvi szabályt, itt kezdi meg a szavak, szókapcsolatok bevésését, fonetikai és grammatikai ismeretek elsajátítását és megértését, melyeket védett környezetben modellálva próbálhat ki. Vannak tehát olyan tartalmak, melyek tanulásának természetes helye a tanterem, másokat csak imitálni tudunk tantermi körülmények között.

Az osztálytermi közegben is a nyelvhasználat legfontosabb szabályának tartjuk, hogy mindig tartalomvezérelt nyelvi egységekkel dolgozzunk, s a nyelvtani egységek megértése és begyakorlása alkalmával is különös figyelmet fordítsunk arra, hogy a diákok olyan változatos nyelvi mintákkal találkozzanak, melyek anyanyelvi kommunikációs közegben is relevánsak. Ez azt jelenti, hogy kerüljük az olyan nyelvhasználatot - szövegmintákat, kifejezésmódot, mondatokat -, amelyeket anyanyelvi beszélőként nem osztálytermi környezetben nem mondanánk.

A tanterem nagyon fontos helyszíne a tanulásnak, viszont az itt elsajátított és elsajátítandó tudásanyagot a diákok mindenkor azzal a céllal tanulják, hogy a tantermen kívüli környezetben tudják alkalmazni. Tudjanak szót váltani a szomszédokkal vagy a fodrással, a pincérrel vagy egy családtaggal; értő olvasóként vagy hallgatóként pedig számos nyelvhasználati terület nyílhat meg előttük, legyen az egy levéltár vagy az irodalom világa.

### 2.2. Didaktizált úton a didaktizálatlan nyelvi tartalmak felé

Ha az a célunk, hogy diákjaink az osztálytermen kívül, autonóm tanulóként biztonsággal mozogjanak a tantermen kívüli nyelvi világban, sok haszonnal jár és nagy motivációs erőt ad, ha segítjük ezt a folyamatot, vagyis támogatjuk őket azon az úton, ami a két tanulási közeget összeköti. A legideálisabb esetben pedig a két helyszín, kontextus között állandó, kétirányú kapcsolatot tudunk fenntartani.

Célunk eléréséhez az élmény- és projektalapú oktatás módszereit hívtuk segítségül, amelyeket a MagyarOK tankönyvcsalád nyolc módszertani sarokkövét – (1) nagy

nyelvi input, (2) változatos nyelvi input, (3) természetes nyelvhasználat, (4) multimodalitás, (5) interkulturalitás, (6) funkcionális nyelvtani megközelítés, (7) kooperativitás, (8) spirális felépítés – szem előtt tartva igazítottunk a magyar mint idegen nyelv oktatásának igényeihez.

### 3. Projektalapú oktatási anyag fejlesztésének kezdetei és alapjai

#### 3.1. Módszertani források

A MagyarOK módszertani koncepciójában a projektmunkák ahhoz adnak megfelelő eszközt, hogy komplexitásában ragadhatunk meg a kommunikációs folyamatot, könnyen járható hidat építsünk az osztálytermen kívüli és az osztálytermi környezet és kontextus között.

A projektmunka – melynek gyökerei a felvilágosodás pedagógiai reformjaiig nyúlnak vissza – a 20. század elején vált kidolgozott módszerré a nyelvoktatásban (vö. Project Based Learning; PBL, Kilpatrick 1918). A 20. század folyamán hagyományosan a projektalapú tanítást gyakorlati és kísérletező jellegénél fogva elsősorban kisgyermekek tanításakor és a természettudományos tárgyak oktatásában alkalmazták. A nyelvtanítás területén leginkább az angol mint idegen nyelv oktatásának módszertanában találkozhatunk vele. A 20. század végére további, hasonló vonásokat felsorakoztató oktatásmódszertani leírások láttak napvilágot, mint például a célirányos tanulás (Intentional Learning) (Scardamalia–Bereiter 1991), a tervezett kísérletek módszere (Design Experiments) (Brown 1992) vagy a problémaalapú oktatás (Problem-Based Learning) (Gallagher–Stepien–Rosenthal 1992). A MagyarOK módszertani koncepciója számára az élményalapú oktatási modellek és a kritikai gondolkodás fejlesztéséről szóló szakirodalmak (Experiential Education / learning; outdoor education) (Hammerman–Hammerman 2001 és Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002) beépítése volt a leggyümölcsözőbb. Ennek az az oka, hogy számos hasonlóságot mutatnak a projektalapú oktatási módszerekkel: a diákok saját élményeiken, megélt tapasztalásaikon keresztül szereznek új ismereteket, melyeket különböző technikákkal rögzítenek, és azonnal alkalmaznak a gyakorlatban. A vonatkozó szakirodalmakból kiindulva azt is látjuk, hogy a projektalapú oktatás lehetővé teszi, hogy (szöveg)környezetben és interdiszciplinaritásában közelíthessük meg a nyelvelsajátítási és nyelvtanulási folyamatot, ezáltal – a felnőtt nyelvtanulók számára is – az anyanyelvi nyelvhasználathoz hasonlatos környezetet teremtsünk. Ezzel a módszerrel nyelvtanulási, nyelvelsajátítási folyamatokat tudunk összekötni egyrészt tanulásmódszertani ismeretek átadásával, másrészt valós nyelvhasználati helyzetekkel. A projektek további területek összekapcsolását is lehetővé teszi. Fejlesztik a kreativitást, a gondolkodást, problémamegoldó képességet, melyekkel párhuzamosan folyik az ismeretek feltárása, kutatása, bevésése és alkalmazása.

### 3.2. A tartalomfejlesztés útjelzői

A MagyarOK Műhely oktatói 2010-ben kezdték el kidolgozni azt a programcsomagot, mely a kurzusok kulturális moduljait formálja át az élményalapú tanulás és a projektalapú tanulás modelljeinek segítségével. A fejlesztőmunka kísérleti laboratóriuma a pécsi Magyar Nyelv és Kultúra Nyári Egyetem volt Nemcsak a program intenzitása segítette a munkát, hanem az is, hogy változatos szempontú visszajelzések csiszolták a megközelítésmódot és a konkrét tartalmat; lehetett építeni a MagyarOK műhely tanárainak és diákjainak visszajelzéseire. Ez utóbbi azért is lényeges, mert nyelvtudás, érdeklődési terület, kulturális háttér, életkor stb. tekintetében eltérő tanulók tapasztalatai és visszajelzései segítették a fejlesztési munkát. Az elmúlt években több módszert és eljárást teszteltünk, míg eljutottunk a MagyarOK projektcsomag megszületéséig. A fejlesztési munka közben a következők célokat tartottuk szem előtt:

- a. Az élményalapú, tantermen kívüli foglalkozások és a nyelvórákon használt tananyag együtt nyújtson a tanulóknak biztos nyelvi alapokat és ismereteket.
- b. Szorosabbá tegyük a tanórai nyelvoktatás és a tantermen kívüli programok, tevékenységek közötti kapcsolatot, melyek kiegészítik egymást, és valós, tantermen kívüli teret biztosítanak a mindennapi nyelvhasználathoz.
- c. A projektek minden szakaszában magyar nyelvet használjunk, törekedjünk a közvetítő nyelv minimalizálására vagy teljes kiiktatására. Erre azért helyezünk nagy hangsúlyt, mert a magyar mint idegen nyelv oktatási gyakorlatát tekintve az osztályteremtől eltávolodva válik mind hangsúlyosabbá a közvetítőnyelv használata. Ez a tendencia nem követendő.
- d. Projektjeink során is a természetes kommunikációra helyezzük a hangsúlyt, mindvégig azzal a visszacsatolással ellenőrizzük a tanári mintaszövegeinket, hogy azok megfelelnek-e az anyanyelvi normáknak.
- d. Átfogó célunk, hogy megtanítsuk a diákokat arra, hogy az őket körbevevő világból – legyen az a virtuális vagy a valóságos világ –, kiszűrjék azokat a nyelvi elemeket, melyek hasznosak számukra, mert segítik őket a kompetens nyelvhasználóvá válás útján.
- e. Tanítsuk meg, miként kell a kiszűrt nyelvi egységeket rögzíteni és tudatosan fel dolgozni.

### 4. A téma, a helyszín kiválasztása

A projektalapú, osztálytermen kívüli oktatás helyszínének/helyszíneinek és témájának/témáinak kiválasztása kulcsfontosságú, ugyanakkor sok oldalról megközelíthető. A helyszín és a téma szétválaszthatatlan, ezért összefoglalásuként a kontextus fogalmat használjuk. Fontos, hogy a diákok érdeklődésének megfelelő vagy természetes kíváncsiságukat, tudásvágyukat felkeltő, élménygazdag és emlékezetes helyszínt/témát válasszunk. Szerencsére a bennünket körülvevő világ bővelkedik ilyen helyszínekben.

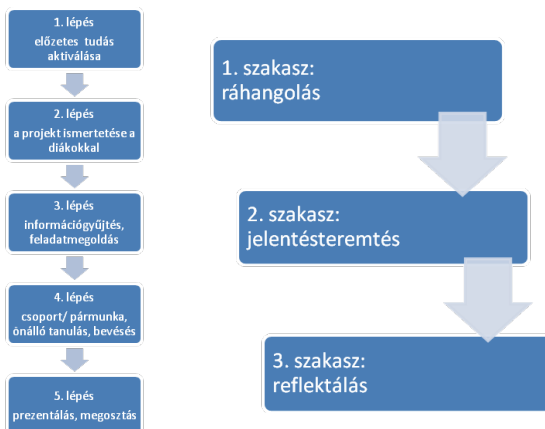
A helyszín kiválasztásakor két utat javasolunk: Választhatunk több helyszínt, melyeket egy (vagy több) téma kapcsol össze, vagy egy helyszínt, melyet (egy vagy) több témához kapcsolhatók. Az első esetre jó példa, ha arra építünk fel projektet, hogy a egy adott történelmi korszak milyen nyomokat hagyott egy városban: például a török kor/ a szocializmus/ a reformkor, stb. milyen építészeti emlékeket hagyott hátra az adott településen. Ebben az esetben az építészeti emlékek egykori és mai funkcióinak tárgyalása lehetne a vezérfonál, de ugyanezt a szerepet betölthetné egy családtörténet vagy egy híres ember élethelyszíneinek bemutatása is.

A jelen cikkben bemutatandó példánkban a Siklósi várat választottuk helyszínül, mely számos témát ad egy gondolati lánc felfűzéséhez. A vár nagyon érdekes építészeti helyszín, mely a történelem sok szakaszára nyit kaput, s számos olyan kiállítás is megtalálható benne, melyek ideálisak projektünk számára; ilyen például vártörténeti kiállítás, a reneszánsz bútorkiállítás, bormúzeum, középkori fegyver- és hadtörténeti kiállítás, a várbörtön, benne a nemesi és jobbágyi börtöncellákkal stb. Tehát ez egy olyan ingergazdag környezet, amelyben valamennyi érzékszervet bevonva, a lehető legtöbb csatornán keresztül tudjuk közvetíteni a szelektált információt.

## 5. A projekt menete

### 5.1. A projekt munka szakaszai

A projekt munkát három szakaszra bontjuk, a (1) ráhangolás, a (2) jelentésteremtés és a (3) reflektálás szakaszára (vö. Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002), a szakaszokat pedig öt lépésre osztjuk:



Mindhárom szakasz nyelvi tartalmát és megformálását meghatározza, hogy elsősorban a szintagmák, szókapcsolatok oktatása áll a középpontban, mely a beszédkésztség fejlesztésének központi feladata. A beszéd ugyanis nem véletlenszerű mondatok sora, a mondatok között szintaktikai és szemantikai összefüggés van. A beszélt nyelvben nem (vagy alig) alkalmazunk kontextus nélküli szavakat, s hasonlóképpen nem (vagy alig) használunk előre megfogalmazott, szerkezetében teljes mondatokat; a beszélő a helyzetnek megfelelő megnyilatkozásokat hoz létre, nem „előre megadott” mondatokat alakít át. A tanulók különböző nyelvi minták és szövegtípusok révén szerezhetnek gyakorlatot a beszélt nyelv különféle formáinak megértésében.

„Az ember társas lény, társas annyiban, hogy emberi közösségekben él, és hat rá ez a közösség, közös lét, a környezet, így környezete is hatással van rá mint emberi, a környezet más-más tagjainak a társas környezete. Ez a társadalmi közeg szociális interakciók sorozatát involválja, ingerek és válaszok, kérdések, problémák sorát a környezet ingereire, kérdéseire, problémáira adandó válaszkészítésekben.” (Bakó 1998) A nyelvi tartalom csak kontextusban (téma és helyszín) teljesedik ki, válik olyan mintává, melynek a megértése és az elsajátítása a nyelvtanulás célja.

## 5.2. Csoportok összeállítása

A projektumunkához a diákokat nyelvi szint szerint osztjuk csoportba. Az Európai Referenciakeret szintjeit figyelembe véve négy szint elkülönítését javasoljuk, külön csoportosítva az A1-es, az A2-es, és a B1-es csoportot, a B2 és a C1 szinten levő tanulók pedig dolgozhatnak közösen. Ha több csoport is tanul az oktatás helyszínén, különösen hatékony, ha a más-más nyelvi szinten levő csoportok egyszerre dolgoznak a projekten, más-más feladatot megvalósítva, így a projekteredmények kiegészítik egymást, s maradandó tematikus kontextust alkotnak.

Optimális esetben a csoportok létszáma 6-14 fő, és egy csoportot egy tanár és egy „írnok”, vagy egy oktató és egy (másik)anyanyelvi beszélő kíséri. Mindazonáltal a projektek kivitelezhetőek ennél kisebb, vagy jóval nagyobb csoportokkal is, s amennyiben a tanár munkáját nem segíti írnok, akkor az oktató mindkét funkciót el tudja látni.

## 5.3. A tanár és az írnok szerepe

A projektumunka hatékonyságának egyik kulcsa, hogy a projekt három szakaszában az elsődleges pedagógusi szerepkör is módosul, mely változásokra a tanárnak (és az írnoknak) tudatosan kell felkészülni. Ezért lényeges, hogy a tanár és írnok egyaránt világosan tudja, mi a szerepe.

- a. Az osztálytermi környezetben a tanár feladata, hogy a projekt egész menetét ismerő, az összes részlet birtokában levő irányítóként koordinálja a munkát, segítse a tanulást, közreműködjön az ismeretek rendszerének felépítésében illetve a befogadás előkészítésében.
- b. A csoportokat a tanár mint informátor kíséri, a diákok nyelvi szintjének megfele-

lően érdekes információt ad át a környezetről. Az írnok feladata kettős: egyrészt jegyzeteli a tanár szövegeiben elhangzó hasznos kifejezéseket, szókapcsolatokat, szintagmákat, másrészt segíti a csoport tagjait a jegyzetelésben, már a séta alatt javítja az esetleges hibákat. A kísérő valós időben történt feljegyzései azért különösen hasznosak, mert autentikus, anyanyelvi beszélő kifejezőmódjának nyelvi eszközöket rögzít, és átadja azokat az információszerzés és a reflektálás, eredmények bemutatásának fázisában.

- c. A harmadik szakaszban a háttérből figyel, rávezeti a tanulókat a problémák megoldására, segít, irányít, az oktató, az idegvezető szerepet felváltja a koordináló, moderátori szerep.

A két kísérő tehát abban segít, hogy a diákok tudásának megfelelő szinten adjon át valós ismereteket, illetve ezek nyelvi megformálásának (legalább egy) autentikus lehetőségét is tudatosítsa.

#### 5.4. Első szakasz: ráhangolás

Ismertetjük a diákokkal a projekt teljes menetét, elmondjuk, hogy mit és hogyan fogunk tanulni, miért végezzük a projektet. Fontos, hogy a diákok jól definiált tanulási célok mentén világos, jól definiált feladatokat kapjanak.

A ráhangolás fő feladata, hogy felidézze a témával kapcsolatos előismereteket, felkeltse az érdeklődést, esetleg problémát vessen fel; így a téma már önmagában is motiválhatja a diákokat. A témafelvetést, valamint a projektmunka további lépéseit – mint például a bevezető kiselőadást, majd a séta többi egységét is – úgy tervezzük meg, hogy a tanórán tárgyalt témákhoz kapcsolódó tanult nyelvi elemeket aktívan használjuk, hiszen a projekt- és élményalapú feladatsorok lényege, hogy valós kontextust teremtsenek, és ingergazdag környezetben nyújtsanak lehetőséget az adott nyelvi elemek bevésésére, bővítésére.

Az előzetes tudás felidézésekor elkerülendő, hogy közvetlen kérdések segítségével próbáljuk meg kideríteni, milyen információkkal rendelkeznek a tanulók a témával kapcsolatban. Például nem célszerű feltenni olyan kérdést, hogy „mit tudsz a középkori történelemről / a török korról / a várak építészeti stílusairól?” Az ilyen típusú, lexikális tudást célzó kérdések ugyanis könnyen váltnak ki szorongást, és demotiválóan hathatnak.

Az alábbi mintát javasoljuk a siklósi projektre való ráhangoláshoz.


*Helyszín:* jelentős részben az osztályterem, majd a projektmunka helyszíne.

*Megközelítés módja:* történelmi ismeretek felidézése, bővítése.

A tanár rövid kiselőadást tart a vár történetéről. Erről a diákok jegyzetet kapnak, melyből hiányoznak az évszámok. A kiselőadás közben mindenki önállóan felírja az évszámokat. A csoport a jegyzet segítségével közösen megbeszéli, hogy ki mit értett meg az előadásból.


1. A tanár kioszt annyi kártyát, amennyi évszám szerepel a jegyzetlapon. A kártyákon – lehetőleg képpel illusztrált – történelmi események megnevezése szerepel, melyek párosíthatók az évszámokkal.

Például a kiselőadáshoz kapcsolódó jegyzeten szereplő mondat: 1543: a török elfoglalja a Siklósi várat. Az ehhez az évszámhoz hozzárendelt kártya pedig a következő két információt tartalmazza:



Meghalt Nikolausz Kopernikusz, csillagász.

Megérkeznek az első európaiak Japánba, akik portugál kereskedők voltak.



2. Az évszámokat és a kártyákat a diákok megpróbálják összepárosítani, majd közösen megbeszéljük, hogy mi történt a nagyvilágban, miközben például Zsigmond király Siklóson raboskodott / Kanizsai Dorottya eltemette a mohácsi csata halottait / elfoglalta a várat a török stb.

A ráhangolás fázisában – szinttől függően – kereshetünk és olvashatunk közösen információkat az interneten. Ha van projektor a teremben, akkor folyamatosan illusztrálhatjuk képekkel az elhangzó információkat. A diákok pedig (amennyiben rendelkeznek okostelefonnal) konkrét kérdésekre kereshetnek önállóan válaszokat.

A megközelítés, ráhangolódás témáját szabadon változtathatjuk, variálhatjuk. A feladatsornak kereshetünk volna más központi témát is, például a siklósi vár építészeti stílusainak jellemzőit. Ebben az esetben a jegyzetlapon nem az évszámok, hanem az építészeti stílusjegyek elnevezései lennének a kiegészítendő adatok. A kártyákon további más településeken megtalálható, lehetőleg híres épületek szerepelnének, ezeket kellene párosítani a jegyzetlapon olvasható információkkal. Ezekon kívül tárgyalhatnánk a középkori hétköznapok különböző területeit, az öltözködést, étkezést, lakberendezést stb.

A módszertani lépések összességében ugyanazok: kulturális alapismeretek felidézése, valamint ezeknek a konkrét helyszínhez a és további nemzetközi példákhoz való kapcsolása.

3. A ráhangolás záró lépése, mely már elvezet a jelentésteremtés fázisába, hogy az osztályteremben megtanultakat a jegyzet segítségével újra elismételjük a helyszínen.



### 5.5. Második szakasz: jelentésteremtés

A jelentésteremtés szakaszának fő feladata az új ismeret feldolgozása és megértése, valamint az új és a régi ismeretek összekapcsolása. A kontextusból kiinduló jelentés felfedezése az itt javasolt munkamenet esetén csoportosan, egy közös séta keretében történik. A séta megkezdése előtt átvesszük a ráhangoló feladatsor tartalmát.

- Minden csoport a tanárának irányítása mellett felfedező sétára indul. A séta időtartama alatt – mely lehetőleg ne legyen hosszabb másfél óránál – a tanár idegenvezetőként mesél a diákoknak, a tartalmat a tanulók nyelvi szintjéhez igazítva. Például annak a csoportnak a tagjai, akik a ráhangolódás fázisában az évszámok mentén felépített munkalappal dolgoztak – ezt a B1-es nyelvi szintre javasoljuk –, itt egy-egy évszámot kapnak egy papíron. A séta alatt arra figyelnek, azt jegyzetelik, hogy a helyszíneket végigjárva hol, milyen kontextusban látják vagy hallják az adott évszámot (esetleg érdemes időintervallumot is megadni).

Egy másik példa: egy középkori lakószobához érve a következő módon lehet egy A1-es szinten levő csoportnak közvetíteni a látottakat: *Ez itt egy nagyon régi ágy. Több mint ötszáz éves. Ez az ágy sokkal kisebb, mint a mi ágyunk. Miért? Egy: mert az emberek kisebbek voltak, kettő: mert éjszaka nem feküdtek, hanem félig ültek.* A non-verbális csatornákat is mozgósítva, magas határfokkal tudjuk átadni a tartalmakat, sikerélményt adva a diákoknak.

- A csoport néhány tagját arra kérjük, hogy készítsen fényképeket vagy rövidebb videókat a séta folyamán, melyekre majd az utolsó fázisban, a reflektálás szakaszában tudunk építeni.
- A csoportok – a megfelelő, feladathoz igazodó ráhangoló munkafázist követően – nyelvi szintjeik szerint differenciált feladatot kapnak:
  - A1-es szinten a tanulók általuk hasznosnak ítélt szavakat gyűjtenek a várban. Ezek lehetnek használati tárgyak, tevékenységek, feliratokról gyűjtött kifejezések stb. A kategóriákat megadjuk, s mindenki önállóan folytatja a gyűjtőmunkát.
  - A2-es szinten a csoport minden tagja egy használati tárgy nevét kapja kézhez egy papíron (kés, láda, várfal, ágy, szőnyeg, ruha, stb.). Miközben sétál a csoport, és hallgatja a tanár előadását, mindenki a saját tárgyával kapcsolatos információkat jegyzeteli a kiállítás és a hallottak alapján.
  - B1-es szinten javasoljuk az építészeti stílusok, a román stílus, a gótika és a reneszánsz stílusjegyek felfedezését, feltérképezését a várban.
  - B2-es és C1-es szinten pedig a séta témájaként választhatunk már specifikusabb kultúrtörténeti kiindulópontot, például az interaktív kiselőadások témája lehet a középkor.

### 5.6. Harmadik szakasz: reflektálás

Ennek a szakasznak a fókuszában az új ismeretek megszilárdítása, a gondolatok megfogalmazása és megbeszélése áll.

A szakasz céljait az alábbi feladatok szolgálják:

1. A sétát követően megkérjük a csoportot, hogy gyűjtsenek össze húsz hasznos kifejezést vagy mondatot, melyet azonnal írjanak is fel. Ezekből a kifejezésekből, mondatokból olyan listát készíthetünk, mely a tanterem falát díszítheti.
2. Mit ábrázol a fotó? Az elkészített fényképekből és azok kommentárjaiból poszter készülhet. A feladatnak megfelelően ezek a képek használati tárgyakat, épület-részleteket is ábrázolhatnak.
3. A projekt prezentálása három lépésben, történik:
  - elsőként a csoport együtt megbeszéli a látottakat-hallottakat, és összesítő prezentációt készít,
  - melyet bemutat a többi munkacsoport tanulói számára,
  - végül a csoportok közösen egy olyan fórumon is prezentálják a projektprodukumokat, ahol az sokak számára elérhető, például közösségi fórumra készített anyag formájában (közösségi oldal, saját internetes felület, blog).

A reflektálás szakaszában folyamatos az interakció a csoportban, a tanárral, az írnnokkal, esetenként további anyanyelvi beszélővel is. Ez a szakasz abban is segít, hogy a tanulók gyakorolják a szerepcserét, a szereptartó és a szerepváltó kommunikáció ismérveit, fókuszba állítva a párbeszédet alkalmával a beszélgetőpartnerre való odafigyelést és a beszéd hármass funkcióját: a kifejezést, a tájékoztatást és a befolyásolást. Ebben a szakaszban a tanár és az írnnok figyeli a diákok kommunikációs helyzeteket, és stratégiáit, s a tartalmi javítások mellett ezeket jegyzetelik, majd osztják meg a diákokkal.

## 6. Összegzés

A projekt minden szakaszának tanulási folyamatában a tanulói aktivitás és kooperáció kulcsszerepet játszik. Igaz volt ez már a ráhangolás és a jelentésteremtés fázisában is, s különösen igaz a reflektálás szakaszára. A projekt során a diák átéli, hogy társaival együttműködve miként készít elő egy témát, miként jegyzetelhet élőnyelvi szöveget, hogyan szűrhet ki szókapcsolatokat, kifejezéseket, lényeges információt; valamint azt is megtapasztalja, hogy miként tudja rögzíteni és továbbadni mindezeket. Tehát ez a technika a kooperatív munkafolyamatokon keresztül vezet el az autonóm tanuláshoz, alapvetően a tanulói motivációra épít; komplex, nyelvi-szociológiai valóságba ágyazott módon közvetíti a nyelvi ismereteket. A munka során a nyelvtanulók társas kompetenciája, szervező-, kommunikációs, illetve szintetizáló készsége jelentősen fejlődik. A projektmunka dokumentációjának csoportos elkészítésén keresztül informálja a közvetlen és tágabb környezetét az élményeiről.

## Irodalom

- Babad, Elisha 1993. Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom. In: Blanck, Paul D. (edt.): *Interpersonal expectations: Theory, research, and application*. Cambridge University Press, London. 125–153.
- Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Budapest, 136.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. PTE, Pécs.
- Brown, Ann 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences* 2: 141–178.
- Gallagher, Shelagh. A. – Stepien, William. J. – Rosenthal, Hilary. 1992. The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly* 36: 195–200.
- Gordon, Rick 1998. *Balancing real-world problems with real-world results*. Phi Delta Kappan, 390–393.
- Hammerman, Donald R. – Hammerman, William M. – Hammerman, Elizabeth L. 2001. *Teaching in the outdoors*. IL: Interstate Publishers, Danville.
- Hidi Suzanne – Renninger, Ann K. 2006 The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41 (2): 111–127.
- Hmelo-Silver Cindy E. 2004. Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review* 16 (3): 235–266.
- Kilpatrick, William Heard 1918. *The Project Method: The Unes og the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Colubia University, New York.
- Renninger, Ann K. – Hidi , Suzanne 2015. *The power of interest for motivation and learning*. Routledge, New York.
- Rotgans, I. Jerome – Schmidt, G. Henk 2011. Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instuction* 21 (1): 58–67; <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947520900111X>
- Savoie, Joan M. – Hughes, Andrew S. 1994. Problem-based learning as a classroom solution. *Educational Leadership* 52 (3): 54–57.
- Scardamalia, Marlene – Bereiter, Carl 1991. Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Sciences* 1: 37–68.